

[特別支援教育]

自閉症のある生徒の不適應の改善に向けた
提案・交渉型アプローチの実践

武田 陽子*

1 主題設定の理由

自閉症等の発達障害のある子どもは、コミュニケーションや対人関係に困難さがあるなどの特性から学校生活をはじめとする集団生活の中で「生きにくさ」を経験することが多く、非常にストレスフルな状況にあるといえる³⁾。さらに、家庭に問題が生じたり、学校でいじめ等の問題があったりして、ストレスフルな状況が長期間継続することにより、精神的不安定になり、不登校や授業に参加できない等の不適應に陥りやすい⁴⁾。

発達障害の領域では、二次障害とは、発達障害特性と周囲の人との関係性の中で生じる心身症や行動・精神面の合併症を意味することが多い²⁾。身体症状として現れる場合は、頭痛、めまい、チック、過換気症候群、過敏性腸症候群、円形脱毛症などが挙げられる。精神面の問題としては、不安障害、適応障害などが挙げられる。また、行動上の問題としては、攻撃行動、非行行動、常同行動、抜毛、拒食、恐怖などの情緒不安定、不登校、ひきこもりなどが挙げられる。すなわち、不適應も二次障害の一つであるといえる。

一方、学校においては、子どもに対する教師のアプローチの仕方は様々であるが、次の3つは比較的よく目にするパターンである⁷⁾。①子どもが折れるまで、初めの要求をし続けたり、子どもの主張を無視して教師の思い通りにさせようとする権威的な対応、②言うことを聞かせるためにごほうびをちらつかせたり、体罰を加えたりするといった力による統制、③言いだしたら聞かないので放っておいたり、自分が折れて子どもの言いなりになったりするような子ども追従型、である。しかし、このように子どもを強く叱って結局は全面的に子どもに譲ってしまうようなアプローチでは、自尊感情や自己効力感などのいわゆる子どもの「内面」が育たない。そればかりか、発達障害があり、その特性ゆえに対人関係につまずいたり学習に困難を抱えたりして、行き詰まり感の強い子どもの場合には、不登校等の二次障害に陥ることが少なくない⁶⁾。不登校・引きこもりの4分の1が発達障害のある子どもであることが最近明らかにされている。

このように、学習や対人関係に「行き詰まり」感の強い子どもに対して、教師がいくつかの選択肢を提案し、交渉していく過程で、子どもが自己選択・自己決定し、「できる」「わかる」という体験を積み重ねさせることは、子どもの内面を育てていく上で非常に大切である⁷⁾。このようなアプローチを、「提案・交渉型アプローチ」という。

そこで、本研究では、家庭の問題をきっかけに、教育活動に参加できなくなるなどの不適應に陥った自閉症のある生徒に対して実践した「提案・交渉型アプローチ」による指導の経過を報告し、不適應の改善の過程を明らかにし、このアプローチの指導効果について考察することを目的とする。

2 研究の方法

(1) 対象児

対象生徒Aは、特別支援学校中学部1年生の中等度知的障害(IQ45)と自閉症スペクトラム障害のある女子である。小学校2年以降特別支援学校に在籍している。簡単な言語指示を理解して行動することができ、「お絵かき」等の単語で欲しいものやしたい活動を要求できることもある。手先が器用で小さなネジの組み立て作業などは、見本を見せるだけでかなりのスピードと確実性をもって進めることができる。中学部入学当初は、作業だけでなく、様々な学習や活動にスムーズに取り組み、学校行事や定例の集会、校外学習などにも、何の抵抗も見せず笑顔で参加することができていた。昼休みも、家族や友だち、先生方の顔を、それぞれ上手に特徴をつかんでクレヨンで描いたりして、思いのままに楽しく過ごすことができていた。

* 新潟県立高田特別支援学校

Aの様子に変調が見え始めたのは7月頃のこと、小さな頃から大好きだった水泳授業に、突然強い抵抗を示した。原因は家庭の不和であり、この約半年後に両親が離婚する。そして、これを境に登校渋りやその他の学習活動への参加拒否が始まった。

本論文では、Aが不適応に陥ってからその状態が改善し、卒業するまでのおよそ2年7ヶ月間について、毎日の指導記録をもとに、指導・支援の過程を報告し、考察を行う。

(2) 指導方法

カウンセリング過程で生じる効果は、①不安感、緊張感の低減、②問題の見方の検討、すなわち認知の変容、③信頼感（自己・他者に対する）の上昇、④自尊感情（Self Esteem）の上昇、⑤自己効力感の発揮、⑥チャレンジする気持ちの発現、⑦自己成長、そして自己実現へと進んでいく¹⁾。行き詰まり感の強い子どもたちは、①から④の、大人には見えにくい内面に問題を抱えている場合が多い。病的な不安を抱えていると、それらを適切に表現できない場合に不定愁訴などの身体症状や問題行動を呈することがある。Aは、学校における行動上の問題の他に、家庭においても頻繁に嘔吐し、夜一人で勝手に外出してしまうなど不安の高い状態が見られた。そこで、不適応状態に有効であるといわれる「提案・交渉型アプローチ」を用いることにした。提案・交渉型アプローチとは、武田⁷⁾によれば、子どもが「できない」「どうしていいかわからない」などと立ち往生したときに、子どもの気持ちにより添いながら、問題解決に向けたいくつかの方法を「提案」し、子どもと「交渉」する中で子どもが自主的・主体的に「選択」できるように指導・支援する方法である。提案・交渉している間は、主体は教師や保護者にあるが、自己選択・決定するのは子どもで、その時主体は子ども自身にある。自己選択・決定することは、自尊感情や自己効力感を高める。さらに、一緒に考え認めてくれる他者がいることで、さらに効果を上げることができる⁷⁾。

(3) 適応／不適応のアセスメント

アセスメントについては、不適応症状を示す子どもの状態を知るために有効とされるT. M. Achenbachの評価システムを使用した⁵⁾。これは、子どもの情緒と行動の適応度をアセスメントするためのツールの一つである。外向・内向尺度両面を備えた世界で唯一の尺度であり、幼児期から思春期の子どもの情緒や行動を包括的に評価する質問紙で、子ども用（YSR）、保護者用（CBCL）、教師用（TRF）の3様がある。下位項目は、「ひきこもり」「身体的訴え」「不安／抑うつ」「社会性の問題」「思考の問題」「注意の問題」「非行的行動」「攻撃的行動」の八つの軸からなり、集計結果から「ひきこもり」「身体的訴え」「不安／抑うつ」からなる内向尺度と、「非行的行動」「攻撃的行動」からなる外向尺度、総得点が導き出される。集計結果のプロフィール表には二本の点線が示されており、下線の下は正常域、二本の点線には含まれた領域は境界域、その上は臨床域と評価され、子どものストレスの状態が一目で分かるようになっている。

Aは、中学1年生12月において実施した教師用のTRFにおいて、「ひきこもり」85点、「身体的訴え」78点「不安／抑うつ」77点、「思考の問題」94点、「注意の問題」96点、「非行的行動」78点、「攻撃的行動」81点、「内向尺度」79点、「外向尺度」80点、総合得点が93点と臨床域にあり、「社会性の問題」においても70点で境界域にあった。この時期、Aは完全に不適応状態にあったといえる。

Aがストレスを軽減し、エネルギーを取り戻して明るく適応的な生活を送ること、全ての学習や活動に再び参加できるようになることを目標に、1年生の10月以降、Aが中学部を卒業するまでの間、提案・交渉型アプローチを中心とした支援に取り組んだ。

3 指導過程

(1) 不適応のきっかけ

母親によると、Aの行動上の変化が現れた時期は両親の離婚とそれに先立つ長期にわたる母親の家庭不在の期間の始まりと一致している。思春期の精神的不安定の開始時期が同時に重なった可能性も考えられるが、Aは両親の離婚による家庭環境の変化が理解できず、大きな不安に陥ったものと推測される。担任との面談の中で、「ママいなくて寂しい？」との質問に、突然耳を塞いで叫び声をあげ、教室を飛び出していったこともあった。障害特性からこうした不安を言語化することの難しかったAは、次第にストレスを溜め込み、様々な問題行動で代替表現するようになっていったものと思われる。

元々のストレスは家庭環境の激変であったと思われるが、そのストレスに長期間さらされることでAのエネルギーは心身ともに低下し、自信や意欲を失い、これまで難なくできていた学習や活動であっても大きな負荷を感じるよ

うになり、参加できなくなっていった。すなわち、学校においては、参加できなくなった学習や活動が新たなストレスとなってしまっているものと考えられた。

(2) 第1期（混乱期） 1年2学期～2年1学期

最初に参加できなくなったのは体育であった。体育の授業が始まる時間になると、教室の自席に座って、動こうとしなくなった。当初担任が誘うとなんとか体育館に向かったが、そのうちにどうしても体育館に入れなくなった。また、校外歩行の際も、外履きズックに履き替えることができず、結局教室に戻って自席に座りこんでしまうことが多くなった。また、2学期からは登校を渋るようになった。保護者の車の送迎で登下校していたが、特に、体育や校外歩行のある日の朝は、「登校の時間になってもどうしても制服に着替えてくれない」と保護者から電話をもらい、担任が迎えに行くことが増えていった。登校渋りだけでなく、下校時間を30分過ぎてもなかなか着替えられず、帰ることが出来ない日々が毎日のようになった。

10月から翌2月にかけては、授業中突然に怒り出し、大きな叫び声をあげて教室を飛び出していく姿が頻繁に見られた。10月以降、Aが気持ちを落ち着かせることができるように、クールダウンのための部屋を用意したが、そこに引きこもり、担任が呼びに行かなければ出てこれないことが多くなっていった。また、場面の切り替えがどんどん悪くなり、授業に必要な準備ができずに立ち止まってしまうために授業の開始に間に合わず、参加できない授業や活動が徐々に増えていった。特に衣服の着替えにはかなりの時間が必要だった。3月には、毎日確実に集団参加できる場面は給食とお昼休みだけとなった。給食でさえも、座席について食べ始めるまでに30分以上かかることもたびたびあった。そして、この状態は、2年生1学期末まで続いた。

この期間は、Aの不安定な状態が強く、提案・交渉型アプローチを用意して関わりかけても、提案内容を見たり聞いたりすること自体が難しく、教師の働きかけに対して耳を塞いでしまう、選択肢を示した紙に視線を向けることができないといった状態があった。この期間には、Aの気持ちに寄り添って受容的に接することはもちろんであるが、同時に「要求を育てる」ための働きかけを行った。Aは、周囲からこれまで繰り返して受けてきた簡単な指示に対しては、何を求められているのかをほぼ理解できた。しかし、特に学校において、それが自分の意に添わない場合に、NOといえるような経験はもたなかったものと考えられる。不安が高くなって、エネルギーが低下し、課題がきついと感ずいても、「休ませて下さい」「助けて下さい」と自分から発信できず、代替行為としてクールダウンのための部屋に一人で行って引きこもってしまうなどの回避行動をとった。カードを作って何度も練習してはみたが、結局それを使えるようにはならなかった。これは、願い出たことを受けとめてもらうという経験自体が決定的に不足していたためと推測した。そこで、まずクールダウンの要求を育てるために、次のような支援を行った。参加渋りが見られ、動きが止まってしまうだろうという予測のつく活動の前には、必ず「クールダウンしますか」と提案した。提案されれば、必ず「クールダウン」と答えるAであった。「クールダウンのための部屋に行く」という要求は全て認め、「気持ちが落ち着いたら、戻ってきてね」と条件をつけた。状態の悪いときは、気持ちを切り替えて一人で教室に戻ってくることはなかなかできなかった。教師が頃合いを見て迎えに行っても、「まだ直りません」ということも多かった。また、教師に断らずに一人でクールダウンのための部屋に行ってしまった場合は、「クールダウン」と言葉できちんと要求し直させた。「クールダウン」と片言だが、自分から要求できるようになると、教師に断りなく黙ってクールダウン部屋に逃げ込むようなことは徐々に見られなくなっていった。

(3) 第2期（回復期） 2年2学期～2年3学期

2年生の2学期になり、クールダウンのための部屋をのぞくと、そこに置かれている椅子を並べ、教室のような配置を作るAの姿がたびたび見られるようになった。「教室に戻りたいけど、自信がない、やれるかな」といったAの心の葛藤が垣間見えるようであった。そして、この前後から徐々に、Aは提案・交渉型アプローチに応じることができるようになってきた。

参加の難しい授業や活動の前には、必ずAに対して学習内容や学習量に関する提案と交渉を行った。提案・交渉は言葉だけでなく、仮名や簡単な漢字などの文字で紙に書き示すようにした。また、分かりにくい内容については写真や絵などを見せて伝えた。提案・交渉の結果、Aが自分で選択できたことは、できるだけ尊重し、認めるようにした。

例えば、清掃については、図1のように、掃除用具の準備、机の移動、ほうき、雑巾掛け、机の移動、ほうき、雑巾掛け、掃除用具の片付け、反省会、と仕事の流れを示し、「Aさん、この中でどの仕事ならできるかな？」と尋ねる。初めのうちは、言葉で答える前にAは自分の机と椅子だけをぱっと運び、直後に「クールダウン」を要求した。自分の

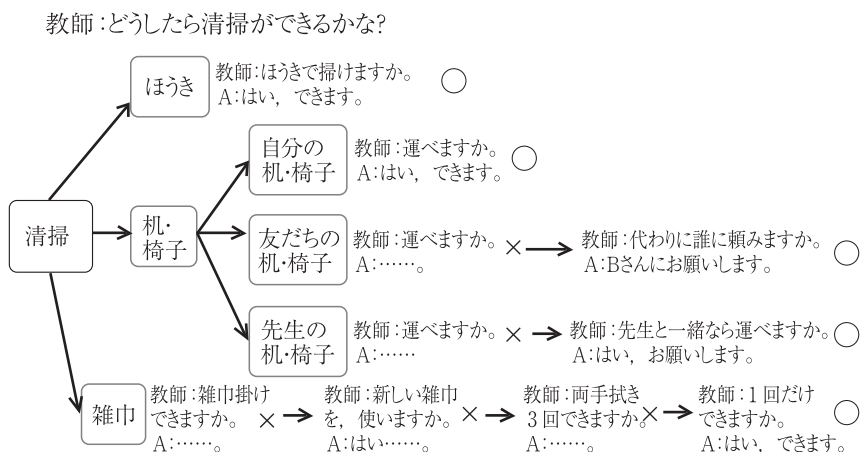


図1 清掃前にAに対して行った提案・交渉型アプローチ

その作業が終わるまでは教室にすることができるようになった。雑巾掛けについてはなかなか選択できるようにならなかった。「雑巾が汚い、濡れているから触りたくない」という思いも予想されたので、「ビニール手袋を着ける？新しい雑巾を使う？」といった提案を行った。Aは新しい雑巾を使うことを選んで、折り合いをつけた。しかし、両手を床につき膝を浮かせて前に進む雑巾掛けの態勢がなかなかとれず、いっこうに動くことができなかった。そこで、部屋の隅の狭い空間だけを片手拭きするという提案を行った。この交渉が成立し、しばらくの間はその空間だけを担当して雑巾掛けをした。雑巾掛けに馴染んできた頃を見計らって、今度は両手拭きを提案した。最初は「1回だけ」というAの要求通り、1往復だけの両手拭きだったが、その後、Aの様子を見ながら、交渉する仕事量を徐々に増やしていくことに成功した。またAは、友だちの机に触れることがなかなかできなかった。これについては、教師と一緒に連れ持ちすることを提案すると、折り合いをつけることができた。そして教師が橋渡しをすることによって、他の生徒とも連れ持ちすることができるようになっていった。

この時期には、日によって調子が悪かったり悪かったりしたため、どうしても仕事を選択できないこともあった。そのような時には、代わりにその仕事をしてもらおう友だちを自分で選んで依頼し、事後に「ありがとう」とお礼を言うように提案した。

選択した仕事だけでもすることができると、反省会にも表情よく参加することができた。そして、自分が選択した以外の仕事も、清掃の流れの中で自然にやっつけてしまっていることが増えていき、2年生の2月頃からは、清掃に含まれるほぼ全ての活動が友達と一緒にできるようになった。同時に清掃用具の運搬と片付けといった自分だけに与えられた役割も自らスムーズにできるようになった。

提案に対して自分で選択した活動ができるようになってくると、クールダウンの要求が、激減してきた。不安定期には特に拒否感の強かった体育や校外歩行を含めて、2年生の2月には、再び、全ての学習や活動に友達と一緒に参加できるようになった。

(4) 第3期（安定期） 3年1学期～3年3学期

国語や算数の時間には、何種類かの学習プリントを用意し、取り組む枚数や順序を決めてもらった。学習プリントが終われば、好きな絵を描いて過ごしていいこととした。2年生末までは、自分の得意なもの、簡単にできるものばかりを選択する姿が見られたが、3年生になり状態が一層落ち着いてきたため、教師が取り組んでほしいプリントのリストを見せ、取り組む順番だけを選択するという形を提案・交渉した。全く抵抗なくスムーズにこの形に移行することができて、ほぼ時間いっぱいプリント学習に取り組めるようになった。

回復期には、他の学習場面でも、本来できると思われる学習や活動の半分以下の内容を選択し続けたAだったが、この頃には少し難しいことにも取り組んでみよう、頑張ってみようという意欲が見られるようになってきた。

この時期には、回復期から取り組み始めた「言葉で伝える力を育てる」ことを意識した指導・支援にも力を入れて行った。担任「今日は、ランニングする？」A「・・・。」担任「何周する？」A「・・・。」担任「1周だけする？」すると、Aは問いには答えず、体育館に行き、1周だけ走るとすぐに教室に戻ってくる。最初Aとの提案・交渉型アプローチはこのような感じで、こちらの提案はほぼ理解しているが、言語ではなく行動のみで反応することが多かった。

机と椅子だけでも運べたら、清掃に参加できたことになるので、「できたね！よかったね！」と認め、励まして、クールダウンに送り出す。これを何度か繰り返しながら、Aの調子を見て「今日は、ほうきもやってみようよ。」と提案の機会を窺った。Aがこの提案を受け、ほうきの仕事もできるようになると、教室を出てクールダウンの部屋に行こうとする場面で、「机移動の後、もう一度ほうきで掃くから、それまで待ってくれるかな！」と交渉する。すると、

そこで、自立活動の時間の指導などで、簡単な質問に対して「はい」「いいえ」で答える学習、絵カードや文字カードを使って二択・三択で答えを選択する学習、「いつ」「どこで」「何が」「誰が」「何を」の質問に、単語で答える学習、質問者と回答者の役割を交代して練習、質問カードを教室の机いっばいに並べて、ジャンケンで質疑応答を交代しながら、ゴールを目指して進むゲームなどのコミュニケーションの学習などを行った。その結果、「○○をください」「○○します」などAからの要求の言葉が、日常的に頻繁に聴かれるようになった。

家庭での献身的な努力もあって、少しずつ心の安定や自信、そしてエネルギーを取り戻したAは、3年生になった頃には、参加が難しかった学習や活動の全てに、再び元通りに参加できるようになった。不安定期には、下校時に30分以上の時間がかかっていた着替えも、友だちと一緒に決められた時間内でスムーズにでき、迎えの車に時間通りに乗り込むことができるようになった。朝の登校しぶりも激減し、担任のお迎えのための家庭訪問もいつしか不要となった。また、校外学習の一切に強い抵抗を示していたのが、3年時の10月初旬に実施した東京ディズニーランドへの2泊3日の修学旅行を心から楽しんだことは、記念に撮ったたくさんのスナップ写真の笑顔の表情が物語っている。家庭からも、学校で実施した校外学習後に、もう一度そこに行きたい、連れて行ってほしいとせがまれる、と嬉しい悲鳴が報告されるようになった。

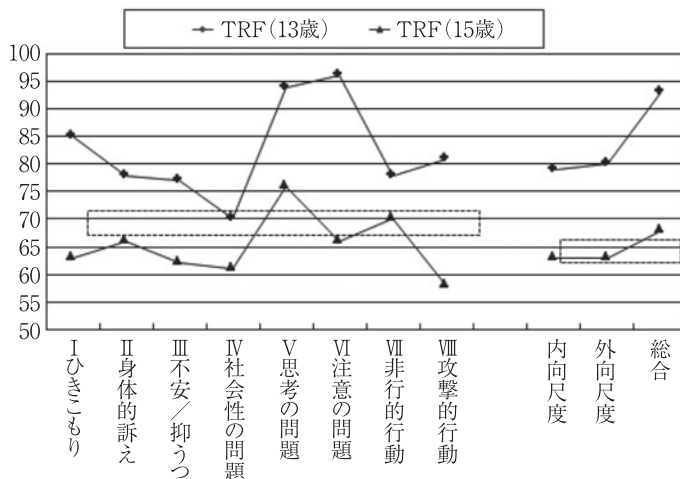


図2 AのTRFの結果

がった。総合得点は68点で依然臨床域にあるが、得点は大幅に低下した。

4 考察と今後の課題

Aに対して、提案・交渉型アプローチを行ったことは、次の6つの点で有効であったと考える。①いついかなる時でも自分は自分の行動を選択でき、先生は自分の行った選択を尊重してくれるということに気付くことは、子どもたちの心を安定させ、自信を取り戻させ、さらに自律を促し、責任感を育てることにもつながる。②授業で扱うひとまとまりの単元や学習活動は多くの要素を含んでおり、苦手といってもその要素の全てに取り組めないわけではない。子どもたちの中には、それらの要素を分けて捉えて理解することに苦手感のある者がいる。そうした子どもには、具体的にその要素や流れを視覚的に示してあげること、自分にも参加できそうな部分があることに気付かせることができる。③自閉症の子どもたちには視覚情報が有効であることが多いが、目に見える形で示すことはストレスへの対処を客観的に考えさせるのに効果的であり、自分の選択の結果、どのような展開が待っているのかを予想できない子どもに具体的に示すことができる。結果として、選択する力も確かなものになっていく。④自分で選択して約束したことが確実にできたことが実感できて、そのことが認められると、子どもの自尊感情が高まり、徐々に難しいことにも挑戦するようになる。⑤自分にはできそうもないと思われる課題であっても、そこから逃げ出すという方法だけでなく、先生や友だちに助けをもらったり、別の課題で代替したりといろいろな解決法があるのだという柔軟な考え方ができるようになる。⑥自分の思いは、何らかの形で他人に伝えたほうがよいし、そのために言葉は有効に働くようだということに気付く。

提案・交渉型アプローチの実施においては、子どもの心の中にあって、上手く言語化できない気持ちを引き出すことが大切である。しかし、その基盤として普段から子どもの言動に目を留め、耳を傾け、共感し受容する関係が成立して

中学3年生12月において実施したTRFにおいては、全ての得点が著しく低下した(図2)。臨床域にあった「ひきこもり」は85点から63点になり正常域に、「身体的訴え」78点から66点と臨床域から境界域へと改善した。また、「不安/抑うつ」は77点から62点に低下し、臨床域から正常域に変化した。「社会性の問題」も70点から61点と境界域から正常域に、「注意の問題」は96点から66点に低下し、臨床域から境界域に改善した。「非行の行動」は78点から70点と臨床域から境界域へ、「攻撃的行動」は81点から58点と低下し、臨床域から正常域に改善した。「思考の問題」は94点から76点に低下したものの依然臨床域にある。いずれも臨床域にあった「内向尺度」は63点、「外向尺度」は63点と境界域に下

いなければならない。交渉の中でも、子どもの反応を注意深く受け止めることがポイントとなる。武田によると、このアプローチを続けていくことで、教師から「支えられている」「大切にされている」と子どもが実感でき、その結果、知覚されたソーシャルサポートが高まりストレスが軽減されるとしている⁷⁾。Aの場合は、不適応状態が著しく、しばらくの期間、選択したり、交渉に応じたりできる状態になかった。しかしながら、その期間にあってもAの気持ちに寄り添おうとする教師の共感的な働きかけを多少なりとも感じ取り、安心感や信頼関係が高まり、大切にされているという自尊感情も少なからず高まったものと推察できる。その結果として、ストレスの軽減効果もあったのではないかと考える。

Aは、一度は「歩けない」「走れない」などの思いから体育や校外歩行等負荷の高い活動から順に参加できなくなったが、提案・交渉型アプローチの中で、物事の様々なとらえ方や対処行動のバリエーションを広げることができたものと考えられる。対処行動のひとつとして、できないことを友だちに頼むという方法を学習したが、同時に友だちから承認されたり、評価されたりする経験がサポート期待を高めることにもなり、ストレス軽減につながったものと推測される。

Aは、体育においては、最初は「ランニングコースのコーンの準備」を選ぶことが多かったが、「準備」だけであっても自分で選択し決定した立派な体育の授業内容である。自分で選択して約束したことが確実にできたことが実感でき、さらにそのことが認められると、僅かずつではあっても達成感を積み重ねていくことができる。この結果、一度は不可能とあきらめていたランニング等の課題に対しても、すぐにはあきらめずに挑戦しようという姿が見られるようになった。これは、武田がいう認知的評価の二次的評価における「あきらめにくい状況」に当たり、ストレスへのコントロール可能感が高まった状態であると考えられる⁷⁾。Aはその後、その他の学習や活動においても徐々に難しいことに挑戦できるようになり、自尊感情及び自己効力感も次第に高まっていったものと推測される。

提案・交渉型のアプローチは、従来の教師主導の指導形態に馴染んできた指導者にとっては、甘やかしに映ってしまう場合がある。強く叱ることなく提案・交渉する場面が、一見すると子どもたちに「譲って負けている」かのような印象を与え、いわゆる教師が折れて子どものいいなりになる追従型と捉えられてしまうためである。心の傷つきや二次障害の問題の大きい子どもの中には、支援者とのやりとりの中で、自分の心の隙を埋めたりして心を満たす者もいるが、この求めに応ずることを甘やかしと捉える指導者もいる。また、集団で行動できることを重んじるあまり、個別に対応することが指導の平等性を欠くことにつながるのではという意見も根強くあり、指導チーム内での指導方針を決定するための話し合いにおいて共通理解を図ることは、その意味で容易ではない。提案・交渉は、「個」と「個」の意図の折り合いをつけあうことである。叱らないが譲らない提案・交渉型アプローチを成立させて、指導効果を上げていくためには、①指導者が常に教師自身の指導目標を見失わないようにすること、②子どもの主体性を尊重するが、指導のイニシアチブは常に指導者がもち、譲らないこと、③関係する指導者や支援者と指導内容や方法等の共通理解を図り、情報交換を密にし、チームによる支援体制を構築することなどが重要である。

Aの事例においては、不適応の過程や原因が見取りやすかったため、それに応じてすぐに支援内容の見直しを行い、対処することができた。早期に対応できたことは、比較的短期間に不適応が改善に向かった要因の一つとも考えられる。しかし、筆者の経験からいうと、不適応の原因が家庭ではなく学校環境にある場合には、提案交渉型アプローチはもっと迅速に指導効果を現す、という手応えをもっている。さらに、この提案・交渉型アプローチを進めることで、子どもが不適応に陥ってしまうような学校環境を改善することができ、不適応を予防することも可能であると考えられる。

文 献

- 1) 野口京子 (1995) ヘルスカウンセリングの理論. 健康心理・教育学研究Vol12(2), 1-5.
- 2) 宮本信也 (2008) 二次障害. 発達障害基本用語事典, 金子書房, 31.
- 3) 齋藤万比古編 (2009) 発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート. 学研教育出版.
- 4) 齋藤万比古編 (2011) 発達障害が引き起こす不登校のケアとサポート. 学研教育出版.
- 5) 齋藤万比古・生地新編 (2012) 児童青年精神医学大事典. 西村書店, 126-137.
- 6) 武田鉄郎 (2013) 発達障害のある子どもの二次障害の予防と対処. 実践障害児教育Vol482, 32-37.
- 7) 武田鉄郎 (2014) 叱らないが譲らない『提案・交渉型アプローチ』の効用. 実践障害児教育Vol491, 10-13.
- 8) 武田鉄郎 (2011) 知的障害を伴わない発達障害と二次障害. 小野次朗他編『特別支援教育に生かす病弱児の生理・病理・心理』ミネルヴァ書房, 45-55.